

A Teoria dos Modos do Desenho como elemento estruturador de uma prática pedagógica

*The Theory of Drawing Modes
as a structuring element of a pedagogical
practice*

TERESA MARIA SILVA ANTUNES PAIS*

Artigo submetido a 26 de abril 2017 e aprovado a 29 de maio 2017.

*Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Departamento de Arquitetura. Colégio das Artes — Largo D. Dinis. 3000 — 143 Coimbra, Portugal. E-mail: tpais1969@gmail.com

Resumo: A concepção metodológica designada por Teoria dos Modos do Desenho constituiu a essência da acção pedagógica desenvolvida pelo Professor Joaquim Vieira, que a concebeu e aperfeiçoou durante mais de trinta anos. Dar a conhecer essa Teoria e a maneira como continua a ser aplicada em diversos contextos de ensino/aprendizagem do desenho de observação é o que se pretende com este artigo.

Palavras-chave: Modos do Desenho / desenho de observação / ensino do desenho / percepção visual.

Abstract: *The methodological designation known as Theory of Drawing Modes was the essence of the pedagogical action developed by Professor Joaquim Vieira, who conceived and perfected it for more than thirty years. This article intends to make known this Theory and how it continues to be applied in several teaching / learning contexts of the drawing of observation.*

Keywords: *Drawing Modes / observational drawing / drawing education / visual perception.*

Introdução

A Teoria dos Modos do Desenho foi desenvolvida pelo Professor Joaquim Vieira durante o período em que foi responsável pela disciplina de Desenho do primeiro ano, inicialmente na Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto e adoptada mais tarde pelo curso de Arquitectura da Universidade do Minho. Continua a ser seguida hoje, tanto nestas instituições de ensino como noutras, caso do Departamento de Arquitectura da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra. Com o objectivo de a divulgar, o artigo inicia-se referindo o âmbito pedagógico em que se desenvolve, prossegue com o enquadramento conceptual em que é aplicada no contexto do ensino do desenho e termina com a descrição detalhada de cada um dos Modos do Desenho.

1. Âmbito pedagógico

A Teoria dos Modos surge num contexto pedagógico muito específico, desenvolvido em torno da prática do desenho de observação. Numa primeira aproximação, poderá parecer estranho que, na formação em arquitectura, o ensino do desenho assente numa prática que não se enquadra na que os arquitectos desenvolvem aquando do exercício da sua atividade. Todavia, anos de prática pedagógica têm mostrado que o exercício do desenho do natural tem um papel preponderante no desenvolvimento intelectual do aluno de arquitectura, funcionando como meio para exercitar e promover o tipo de capacidades imprescindíveis à relação que deverá estabelecer com o exercício projectual, habilitando-o a construir com eficácia uma ideia arquitectónica. Com efeito, no decurso da prática projectual, o arquitecto utiliza o desenho em dois momentos distintos no processo criativo, um na fase de concepção e outro na de comunicação. É através do desenho que, na primeira, se estabelece a relação entre o intelecto e a simulação da realidade imaginada e, na segunda, se transmite o resultado a terceiros, fase em que se impõe o recurso a códigos estabilizados. A sua prática é assumida como base de um método pedagógico que tem como objectivos gerais desenvolver no aluno competências de leitura dos dados visuais da realidade percebida, capacitá-lo para o domínio consciente da percepção visual das formas e do espaço e dotá-lo de capacidades motoras com vista ao registo gráfico composto por elementos plásticos bidimensionais que concretizem e meciem a interpretação das imagens observadas.

1.1 Princípios metodológicos e programáticos

O ensino do desenho nas mencionadas Escolas assenta em princípios metodológicos que tomam o aluno como objecto e sujeito do processo pedagógico,

significando que a “matéria” se vai fazendo conforme o que os seus desenhos revelam, promovendo uma aprendizagem que é conduzida de forma intencionalmente controlada. É, por isso, condicionadora; mas, idealmente, à medida que o aluno vai adquirindo autonomia relativamente à acção pedagógica do professor, saberá encontrar o seu próprio caminho, ou método. Como refere Vieira (2009:9), “o papel do bom método é limitar o quadro da acção e ao mesmo tempo afirmar com muita precisão, clareza, fundamento e verdade, isto é, sinceridade, como e para que se faz”. Assim, o ensino do desenho é incrementado através da realização de exercícios específicos em que onde, como, quando, durante quanto tempo, em que dimensões ou com que instrumentos, são variáveis definidas criteriosamente. São estas variáveis que condicionam a maneira de actuar e conduzem à produção de desenhos muito diferentes, exigindo competências distintas e proporcionando conhecimentos muito diversos. A maneira como se desenha determina as características do desenho, sendo precisamente neste contexto que surgem os Modos do Desenho.

A concepção metodológica assim designada, além de se desenvolver num contexto pedagógico específico, pressupõe o envolvimento num programa com características igualmente particulares. Nesse programa estão definidos, não só os conteúdos e os objectivos, como também a forma como se organiza a acção pedagógica. Ali, são igualmente indicadas as fases em que se divide o programa e, para cada uma, a natureza dos exercícios, objectivos e critérios de avaliação.

Muito sucintamente, e tomando como referência Vaz (2003:35), pode dizer-se que a primeira fase se destina ao treino da percepção das formas e do espaço e à aquisição de destreza manual básica (figura 1). Ao avaliar medidas, relacionar alinhamentos, apontar direcções que esquadrinhem o objecto observado, os alunos tateiam as proporções das formas e os enquadramentos do espaço, desenvolvendo estratégias de processamento da informação visual. Na representação das formas, contrariando a tendência de “somar” elementos, são encorajados para a construção do desenho do geral para o particular segundo princípios de semelhança morfológica e lumínica; na representação do espaço, apreendem os princípios básicos do sistema perspectivo aplicando-os a situações espaciais de crescente complexidade, valorizando os princípios de semelhança já apontados.

A segunda é dirigida ao treino da percepção específica da forma e do espaço e à aquisição de destreza manual intencionada (figura 2). Os alunos experimentam possibilidades plásticas e expressivas do registo gráfico, com o objectivo de conseguirem desencadear disposições perceptivas singulares. Estes exercícios, que promovem o contacto com diferentes processos de recolha de informação,

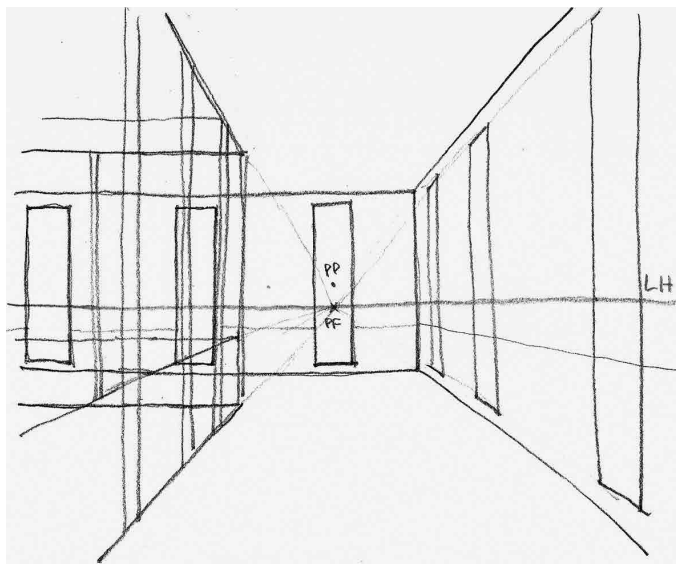


Figura 1 · Desenho realizado por aluno do Departamento de Arquitectura da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, durante a primeira fase programática. Fonte: própria.

Figura 2 · Desenho realizado por aluno do Departamento de Arquitectura da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, durante a segunda fase programática. Fonte: própria.



Figura 3 · Desenho realizado por aluno do Departamento de Arquitectura da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, durante a terceira fase programática. Fonte: própria.

Figura 4 · Esquissos realizados por aluno do Departamento de Arquitectura da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra. Fonte: própria.

são orientados segundo os Modos do Desenho: esboço, esboço, desenho de contorno e de detalhe. À variação de tempo e formato acrescenta-se agora a do instrumento de registo gráfico, com vista ao desenvolvimento da referida percepção formal e espacial específica.

A terceira fase orienta-se para exploração das possibilidades expressivas do registo gráfico na interpretação da realidade percebida (figura 3), variando índices de representação e índices iconográficos da imagem que representa a realidade. Nesta fase, pretende-se que os alunos consigam distinguir os elementos significantes da realidade percebida e os da imagem que a representa. Através de exercícios conduzidos pelas condicionantes processuais impostas por cada Modo do Desenho, os alunos treinam a recolha intencional e consciente da informação visual, na expectativa de que as variações previstas em cada um possam incrementar neles crescente autonomia quanto às decisões a tomar.

Para compreender o contexto pedagógico em que se insere a prática dos Modos do Desenho importa ainda referir um outro elemento chave da metodologia desenvolvida. Trata-se das “fichas de trabalho”, documentos que são distribuídos aos alunos no início de cada aula onde estão definidos os objectivos, os enunciados (tema, duração, modos, instrumentos, etc.) e os critérios de avaliação referentes aos exercícios a realizar.

1.2 Objectivos, factores de referência e critérios de avaliação

A condução da aprendizagem através de “fichas de trabalho” com as características apontadas permite que os alunos conheçam *a priori* os critérios de avaliação segundo os quais os desenhos serão apreciados. Estes critérios reportam-se aos objectivos traçados para cada exercício, podendo assim afirmar-se que, com este modo de proceder, os desenhos são elaborados tendo como referência objectivos e critérios de avaliação conhecidos antecipadamente. Estes devem constituir um conjunto de factores que referenciem a acção dos alunos, independentemente do carácter do desenho, do “gosto” ou, como diz Goldstein (1977: 307), do temperamento e da convicção estética do próprio professor. Tais factores, ou critérios, são aspectos precisos, cujo domínio é indispensável para se realizarem desenhos com intenção e consciência, ora ligados ao domínio da produção do desenho, ora à consciência da representação do real. Exemplo dos primeiros são o cumprimento do tempo estipulado para a realização do exercício, a ocupação criteriosa do campo da folha, o domínio do Modo, a capacidade de síntese ou o domínio da perspectiva; e dos segundos o controlo do enquadramento, da escala, da proporção ou a caracterização tipológica e espacialmente de um lugar.

2. Enquadramento conceptual

O início da segunda fase programática é marcado pela abordagem aos Modos do Desenho. Nesta concepção metodológica distinguem-se diferentes quadros comportamentais que envolvem o desenhador e que condicionam o acto gráfico. Modo do Desenho é a expressão que designa a atitude de quem desenha, que pode ser de sensibilizar, de explorar, de controlar ou de compreender, correspondendo a cada uma destas acções desenhos com características distintas: sensibilizar ao esquisso, explorar ao esboço, controlar ao desenho de contorno e compreender ao de detalhe. Esta sistematização surgiu da necessidade sentida pelo autor de levar os alunos à produção de desenhos com certas particularidades e teve origem na evidência de que, nos exercícios que propunha, existiam diferenças típicas ao nível das condicionantes impostas e da dinâmica psicomotora assumida pelos alunos quando lhes davam resposta.

Note-se que, em geral, na literatura dedicada ao desenho, é frequente a utilização de expressões para distinguir diferentes tipos de desenho, recorrendo até a palavras como “esquisso”, “esboço” ou “desenho de contorno”. No entanto, a distinção é feita tendo em conta técnicas, variantes expressivas, aspectos materiais ou didácticos, mas nenhuma se refere explicitamente às atitudes do desenhador. Na Teoria dos Modos, as diferentes maneiras de agir são condicionadas pelo objectivo do desenho e pela maneira como este se concretiza face a um conjunto de variáveis: tempos e ritmos de execução, dimensão dos suportes, instrumentos, posição do corpo, quantidade de informação, conteúdo plástico, etc. A assunção de certa atitude pelo desenhador influencia fortemente a percepção e condiciona o registo gráfico, afectando a produção da imagem desenhada que tende a apresentar características típicas. A sua prática permite o desenvolvimento articulado e abrangente da percepção e da cognição da forma e do espaço.

A estratégia pedagógica estruturada a partir dos Modos do Desenho, longe de pretender criar “compartimentos estanques” em que se devem enquadrar as imagens produzidas pelos alunos, tem o propósito de criar referências objectivas no discurso que é proferido em torno dos desenhos, permitindo que haja maior aproximação entre trabalhos produzidos, alunos e professores, promovendo o processo de ensino/aprendizagem.

3. Os Modos do Desenho

Os modos opõem-se dois a dois: o esboço ao desenho de contorno e o esquisso ao detalhe. Quer isto dizer que implicam atitudes tão diferenciadas que chegam a ser, em muitos aspectos, opostas. Por este motivo, o programa da disciplina prevê que o leque de exercícios a realizar em cada aula contemple sempre um daqueles pares.

3.1 Esquissos

Idealmente, os esquissos são uma maneira de exprimir o que é essencial num contexto ou numa forma; são claros, depurados e sintéticos (Figura 4). O verbo que lhes está associado é “sensibilizar”, que significa “tornar sensível, tocar a sensibilidade de, comover”. Trata-se, portanto, de uma forma de representar muito ligada àquilo que o desenhador “sente”.

A duração do exercício é tendencialmente curta e a escala da imagem reduzida; o registo gráfico expedito, de conteúdo plástico reduzido e elementar, com elevado índice de representações do geral. Os gestos imediatos, seguros e económicos. Sem que progrida por ensaio de hipótese e correcção, implica uma predisposição perceptiva e cognitiva de simplificação e resumo. O esboço não é uma maneira de conhecer algo, nem de o traduzir com detalhe ou precisão; é, antes, uma forma de dizer, não muito, mas o mais importante. Por isso, tal como numa história, só é possível fazer a síntese se for conhecida.

A noção de esboço foi dada por Francisco de Holanda em *Da Pintura Antiga* (1984: 45). As suas palavras deixam adivinhar a vocação deste modo para a anotação de ideias, de situações espontâneas ou inesperadas, registadas graficamente com recurso a poucos meios. É, por isso, usado com frequência pelos arquitectos no decorrer da prática projectual, quer no período de concepção e em articulação com outras formas de representar, quer na fase de interlocução com outros. Como explica Álvaro Siza (2001:139), “é rápido e permite tudo registar, de forma sintética ou analítica, tornando mais fácil a comunicação entre os vários intervenientes no projecto, e a sua coordenação.”

3.2 Esboços

Os esboços caracterizam-se pelo seu carácter indistinto, vago e nebuloso, sendo um processo de desenho muito livre (Figura 5). A acção que lhes corresponde é a de “explorar”, que quer dizer “pesquisar, investigar; especular” — palavras que remetem para uma ideia de “descoberta”.

É um exercício que pode ter tempos de execução variados, comportando escalas igualmente diversas. Caracteriza-se por um registo gráfico pausado, decorrente de gestualidade ritmada e ambulatória. Apresenta alto índice de representações do geral, associando representações do particular. Pode ser realizado com um ou mais materiais e admite variedade de elementos plásticos. A construção do desenho faz-se do geral para o particular, implicando uma disposição cognitiva de análise e investigação de hipóteses, de ajustamento perceptivo a princípios de semelhança morfológica e/ou lumínica. Este procedimento permite decompor o acto perceptivo em duas etapas distintas, pela diferenciação da informação

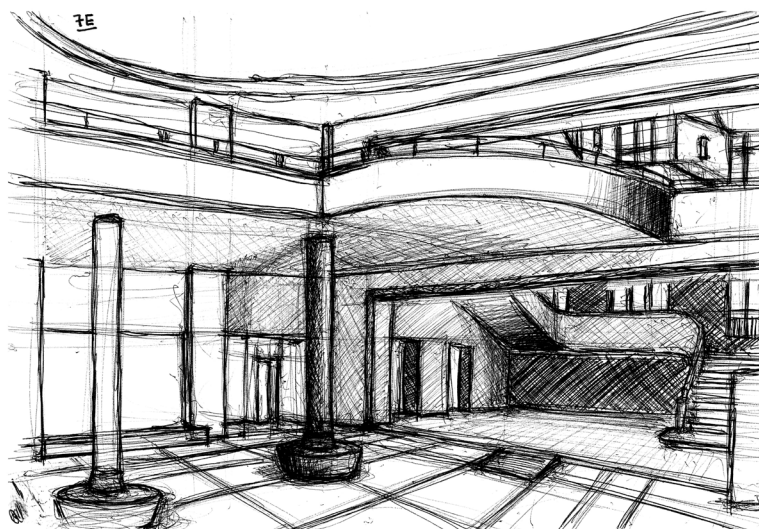


Figura 5 · Esboço realizado por aluno do Departamento de Arquitectura da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra. Fonte: própria.

Figura 6 · Desenho de contorno realizado por aluno do Departamento de Arquitectura da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra. Fonte: própria.

a recolher, promovendo a observação selectiva necessária para que se estabeleçam prioridades e hierarquias.

A actividade gráfica desenvolvida por Leonardo no final do século XV consistia num desenho de linhas soltas, flexíveis, proporcionadoras de ajustes e correcções (abozzo). A partir daí, os artistas abandonaram progressivamente o desenho de linha clara, segura e infalível, que não precisava de correcções, substituindo-o pelo de traço esboçado, “arrependido”, desalinhado e rápido, sem contornos definidos, para que não houvesse receio de refazer e ajustar continuamente as linhas de composição.

3.3 Desenhos de contorno

Os desenhos de contorno transmitem a sensação de tensão e controlo, são exclusivamente lineares e não admitem correcções (figura 6). Podem ser designados pelo verbo “conter”, que denota “encerrar, possuir, incluir”, expressões que remetem o modo para procedimentos em “liberdade condicional”.

É um exercício de duração média, cujas imagens se caracterizam por um elevado índice de representações do particular e baixo índice de representações do geral. Só se utiliza um instrumento e desenvolve-se a partir de um ou vários locais da área da imagem, em gestualidade contida, tensa e constante, de ritmo contínuo, progredindo sequencialmente através da justaposição de configurações contíguas. Apagar ou corrigir são acções processualmente impedidas. Implica uma disposição cognitiva de ajustamento perceptivo ao processamento de princípios de semelhança morfológica, incidindo na percepção e representação de aspectos locais do objecto observado.

Segundo Betty Edwards (1999:98), a prática do desenho de contorno num contexto pedagógico foi introduzida por Nikolaides (1941:9) que recomendava aos alunos que se imaginassem a tocar nas formas enquanto desenhavam. No entanto, já John Ruskin (1991:65) aconselhava a realização de exercícios de contorno com a intenção de dar firmeza à mão e memorizar as formas.

3.4 Detalhe

Os desenhos de detalhe implicam conhecer um motivo e representá-lo rigorosamente (Figura 7). Por esta razão identificam-se com o verbo “compreender” que indica “perceber, entender, cuidar, estudar”, que conduz ao universo semântico da “persistência”.

A duração do exercício é longa. O registo gráfico é ponderado e lento, com elevado índice de representações do geral bem como de representações do particular. Os gestos são pausados e a manualidade requer-se precisa. Evolui do

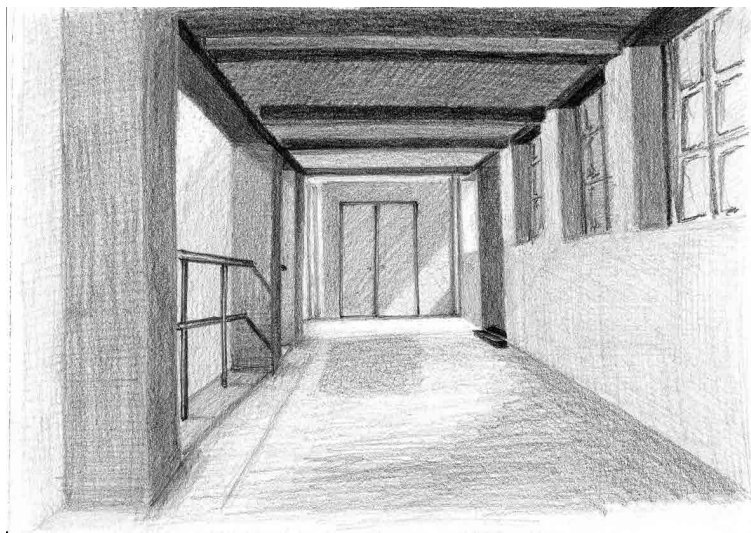


Figura 7 · Desenhos de detalhe realizados por alunos do Departamento de Arquitectura da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra.
Fonte: própria.

geral para o particular, desenvolvendo-se em várias etapas de duração média. Implica uma disposição cognitiva de análise rigorosa e minuciosa, desempenho perceptivo de observação controlada, ordenada e rectificadora, favorável à premeditação da acção. O detalhe é um modo que privilegia a comunicação com os outros pois a informação que transmite é rigorosa, explícita e inequívoca.

O detalhe corresponde a um estudo aprofundado do tema que se pretende retratar; por isso, mais do que uma observação directa, implica um conhecimento prévio. Segundo Almeida (2008:42), este modo contribui para a estruturação de sistemas complexos que permitem a memorização e o conhecimento das formas, condição essencial para a compreensão e retenção dos fenómenos arquitectónicos e da organização do espaço.

Conclusão

O desenvolvimento da Teoria dos Modos do Desenho veio a constituir-se como elemento estruturador da prática pedagógica que o seu autor desenvolveu durante mais de trinta anos.

Sinal inequívoco da sua importância é, por um lado, o facto de a herança de Joaquim Vieira continuar viva, tanto nas Faculdades onde leccionou como

noutras; e, por outro, o interesse que tem suscitado junto da comunidade científica portuguesa, com o surgimento de várias teses de doutoramento que a tomaram como referência, caso das desenvolvidas por Paulo Almeida (2008), sobre uma das variantes do esboço, pela autora do presente artigo (2015), respeitante ao desenho de contorno, e por Miguel Bandeira Duarte (2016), acerca do esquisso.

Referências

- Almeida, Paulo (2008) *Mancha direta: desenho como percepção e expressão de valores tonais*. 2ª versão revista e corrigida. Guimarães: [S.n.]. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho.
- Duarte, Miguel Bandeira (2016) *O lugar e o objeto como circunstância do esquisso*. Guimarães: [S.n.]. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho [Consult. 20015-04-14] Disponível em: URL:http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/23643/1/ulsd072688_td_Miguel_Duarte.pdf
- Edwards, Betty (1999) *Aprender a dibujar com el lado derecho del cerebro*. 3ª ed. Barcelona: Ediciones Urbano. ISBN 84-7953-074-X.
- Goldstein, Nathan (1977) *The art of responsive drawing*. Second edition. New Jersey: PrenticeHall ISBN 0-13-048629-9.
- Holanda, Francisco de (1984) *Da pintura antiga*. [S.l.]: Livros Horizonte.
- Nikolaides, Kimon (1941) *The natural way to draw*. Boston: Houghton Mifflin Company Boston. ISBN 0-395-08048-7.
- Ruskin, John (1991) *The elements of drawing*. London: The Herbert Press. ISBN 1-871569-33-8. Illustrated edition with notes by Bernard Dunstan.
- Siza, Álvaro (2001) "A construção de um projecto". In *Os desenhos do desenho: novas perspectivas sobre o ensino artístico*. Porto: Edição da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Actas do seminário com o mesmo nome.
- Vaz, Suzana (2003) "4 modos de desenho para uma percepção desenvolvida". *Revista Psiax*. Porto. Vol. 2: 35-43.
- Vieira, Joaquim (2009) *As matérias do desenho: teorias e métodos da disciplina de Desenho I* [em linha]. [Consult. 2017-05-01]. Disponível em: WWW:<URL:<http://pintovieiraensinodesenho.blogspot.pt/programas-da-disciplina.html>>.